

Diedrich, Martina

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick

Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 419-435. - (HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Diedrich, Martina: Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg. Ein Ausblick - In: Pietsch, Marcus [Hrsg.]; Scholand, Barbara [Hrsg.]; Schulte, Klaudia [Hrsg.]: *Schulinspektion in Hamburg. Der erste Zyklus 2007 - 2013: Grundlagen, Befunde und Perspektiven. Münster [u.a.] : Waxmann 2015, S. 419-435* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115515 - DOI: 10.25656/01:11551

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115515>

<https://doi.org/10.25656/01:11551>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde,
Perspektiven



HANSE
Hamburger Schriften zur Qualität
im Bildungswesen

herausgegeben von
Detlef Fickermann und Knut Schwippert

Band 15



Waxmann 2015
Münster • New York

Marcus Pietsch, Barbara Scholand,
Klaudia Schulte (Hrsg.)

Schulinspektion in Hamburg

Der erste Zyklus 2007–2013:
Grundlagen, Befunde und Perspektiven



Das gedruckte Buch finden Sie [hier](#).



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

HANSE – Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Band 15

ISSN 1864-2225

ISBN 978-3-8309-3278-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg
Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.de
Lektorat und Satz: Judith Zimmer, Hamburg
Druck: Mediaprint, Paderborn

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages
in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer
Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort.	9
---------------	---

Teil 1: Die Grundlagen der Schulinspektion

Norbert Maritzen

Schulinspektion – Aspekte der Transformation von Governance-Strukturen . . .	13
--	----

Norbert Maritzen & Herbert Altrichter

Schulinspektion in Hamburg – ein Gespräch über Startbedingungen und Entwicklungen	37
--	----

Martina Diedrich

Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg	57
--	----

Thomas Brüsemeister

Erfahrungsbereiche der Hamburger Schulinspektion – Governance-analytische Programmtheorie	77
--	----

Susanne Ulrich

Das Qualitätsleitbild der Schulinspektion Hamburg	101
---	-----

Teil 2: Die Arbeit der Schulinspektion

Marcus Pietsch, Ann-Katrin van den Ham & Olaf Köller

Wirkungen von Schulinspektion: Ein Rahmen zur theoriegeleiteten Analyse von Schulinspektionseffekten	117
---	-----

Moritz G. Sowada

Expertenurteile – Achillesferse oder Trumpf der Schulinspektion?	137
--	-----

Knut Schwippert

Daten für die Schulentwicklung – auf die Perspektive kommt es an	157
--	-----

<i>Barbara Scholand unter Mitarbeit von Stephanie Graw</i>	
Wie Schulinspektor/innen fragen und Grundschüler/innen antworten	177

<i>Peter Schulze & Christiane von Schachtmeyer</i>	
Der Blick aus der Praxis – die Schulformexpertinnen und -experten	219

Teil 3: Die Befunde der Schulinspektion

<i>Melanie Ehren & Jaap Scheerens</i>	
Evidenzbasierte Referenzrahmen zur Schulqualität als Grundlage von Schulinspektion	233

<i>Holger Gärtner</i>	
Zusammenhang von Schul- und Unterrichtsqualität und schulischen Rahmenbedingungen	273

<i>Marcus Pietsch & Timo Ehmke</i>	
Die Qualität des Unterrichts an SINUS-Grundschulen. Eine Programmevaluation mithilfe von Daten der Schulinspektion Hamburg	295

<i>Klaudia Schulte & Markus Lücken</i>	
Der Einfluss schulischer Prozesse auf die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler an weiterführenden Schulen in Hamburg	317

<i>Susanne Peters</i>	
Eltern als Stakeholder von Schule. Erkenntnisse über die Sichtweise von Eltern durch die Hamburger Schulinspektion.	341

Teil 4: Die Zukunft der Schulinspektion

<i>Sabine Müller</i>	
Zukunft der externen Evaluation – Trends und Perspektiven in Deutschland. .	369

<i>Hans-Jürgen Kuhn</i>	
Rechtliche, strukturelle und politische Rahmenbedingungen für externe Evaluation in Deutschland.	385

Martina Diedrich

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick. 419

*Martin Spiewak, Angela Hellberg, Claudia Lemke, Gerrit Petrich,
Norbert Rosenboom, Mina Zulal*

Die Perspektive der Stakeholder: Ein Interview von Martin Spiewak 437

Autorinnen und Autoren 455

Vorwort

Vor rund zehn Jahren wurden die ersten Schulinspektorate in Deutschland eingeführt. Als Teil einer veränderten Steuerungsstrategie, die die Qualitätssicherung und -entwicklung von Schulen ins Zentrum setzt, sollen sie die Qualität schulischer Prozesse evaluieren, prozessuale Mindeststandards in Schule und Unterricht sichern und darüber hinaus Schulentwicklung stimulieren.

Die Hamburger Schulinspektion ist keine Inspektion der allerersten Stunde, wurde sie doch erst im Jahr 2007 offiziell eingerichtet. Zu diesem Zeitpunkt waren in vielen anderen Bundesländern schulische Evaluatorinnen und Evaluatoren bereits zwei bis drei Jahre im Feld und hatten die unterschiedlichsten Verfahren entwickelt und verschiedene Konzepte erprobt. Von ihren vielfältigen Erfahrungen mit diesem in Deutschland dahin unbekannten Instrument konnte die Hamburger Schulinspektion profitieren.

Gleichwohl hatte man in Hamburg bereits seit der Jahrtausendwende erste Konzepte zur externen Prozessevaluation an Einzelschulen in Hamburg diskutiert und entwickelt. Den Impuls hierfür gaben insbesondere die Ergebnisse der Längsschnittstudie LAU (Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung), die seit Mitte der 1990er Jahre regelmäßig durchgeführt wurde. Es vergingen jedoch noch mehrere Jahre, bis die erste Hamburger Schule tatsächlich durch ein Inspektionssteam evaluiert wurde. Seitdem bewegt sich die Schulinspektion im Hamburger Schulsystem stets im Spannungsfeld von Administration, Praxis und Wissenschaft und muss dabei ihren eigenen sowie den Ansprüchen der verschiedenen schulischen und außerschulischen Stakeholder gerecht werden.

In ihrem ersten Zyklus, der im Jahr 2007 begann und bis zum Jahr 2013 andauerte, inspizierte die Schulinspektion 375 Hamburger Schulen. Während dieser sechs Jahre nahmen etwa 10.000 Lehrerinnen und Lehrer, gut 36.000 Eltern, rund 92.000 Schülerinnen und Schüler sowie etwa 2.000 Vertreterinnen und Vertreter Hamburger Unternehmen an den schriftlichen Befragungen der Inspektion teil. Darüber hinaus wurden fast 30.000 Unterrichtssequenzen durch die Inspektorinnen und Inspektoren beobachtet und etwa 2.000 Interviews mit Schulleitungen, Eltern- und Schülerräten sowie Lehrerkollegien und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der inspizierten Schulen, aber auch mit Vertreterinnen und Vertretern von Ausbildungsbetrieben geführt.

Die Stärke des vorliegenden Bandes ist es, so meinen wir, dass er der besonderen Stellung der Schulinspektion im Gesamtgefüge des Hamburger Bildungssystems Rechnung trägt, indem er Akteure aus den verschiedenen Bereichen und mit unterschiedlichen Perspektiven zu Wort kommen lässt. Ein Teil der Beiträge ist empirisch ausgerichtet und analysiert die Arbeit der Inspektion oder nutzt die im Rahmen der Schulinspektion Hamburg erhobenen Daten für weiterführende

Analysen zum Hamburger Schulsystem. Andere Beiträge wiederum setzen sich mit den Rahmenbedingungen, Grundlagen und Folgen von Schulinspektion auseinander oder widmen sich den Erfahrungen und Erwartungen einzelner Akteure und Akteursgruppen.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren dieses Bandes für die kooperative, kollegiale und anregende Zusammenarbeit. Insbesondere haben wir uns darüber gefreut, dass die vielen Kolleginnen und Kollegen aus diversen Kontexten und Arbeitsfeldern umstandslos bereit waren, ihre Expertise in Form fundierter und kritischer Beiträge sowie Gutachten beizusteuern. Sehr glücklich sind wir vor allem auch darüber, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter der schulischen Stakeholder aktiv in diese Publikation eingebracht haben.

In der Zusammenarbeit mit all diesen verschiedenen Personen ist uns deutlich geworden, dass es institutionen- und akteursübergreifend ein großes Interesse daran gibt, über gute Bildung in und für Hamburg ins Gespräch zu kommen und sie gemeinsam zu gestalten. Dafür bieten – nicht nur, aber auch – die Schulinspektion und ihre Ergebnisse konstruktive Gesprächsanlässe. In diesem Sinne wünschen wir Ihnen eine ertragreiche Lektüre!

Hamburg im Juni 2015

Marcus Pietsch, Barbara Scholand & Klaudia Schulte

Der zweite Zyklus der Schulinspektion Hamburg: ein Ausblick

Martina Diedrich

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das Verfahren der Hamburger Schulinspektion in ihrem zweiten Zyklus dar. Dazu werden zunächst die Bewertungsgrundlagen auf Basis des neuen Orientierungsrahmens Schulqualität erläutert. Davon ausgehend werden die getroffene Schwerpunktbildung und die notwendig gewordene Reduktion der Bewertungskriterien erklärt. Neben der ausführlichen Darstellung der Instrumente und des Verfahrens geht der Beitrag vertiefend auf das gegenüber dem ersten Zyklus veränderte Berichtsformat ein. Neu daran ist insbesondere die Veröffentlichung eines Berichtsteils im Internet, die eine Herausforderung an die Allgemeinverständlichkeit und die Reichweite der Texte stellt. Abschließend wird das veränderte Selbstverständnis der Schulinspektion diskutiert: Während im ersten Zyklus Sachlichkeit, die Bezugnahme auf objektivierbare Kriterien und die klare Rollenabgrenzung gegenüber den Schnittstellenpartnern dominierten, steht im zweiten Zyklus der Gedanke des Deutungsangebots an die Schulen im Vordergrund, welches im wechselseitigen Austausch vermittelt wird und die Revidierbarkeit von Urteilen einschließt.

Im Frühjahr 2013 hat die Schulinspektion Hamburg ihren ersten Zyklus nach 375 durchgeführten Inspektionen abgeschlossen. Parallel dazu hat sie im Jahr 2012 den zweiten Zyklus vorbereitet und pilotiert. Seit März 2013 werden nun alle Schulen nach dem Verfahren des zweiten Zyklus inspiziert. Nachfolgend werden die tief greifenden Veränderungen in den Bewertungsgrundlagen und die Veränderungen sowohl der normativen Bezugsquellen als auch des Verfahrens selbst dargestellt und mit Blick auf die bestehenden Herausforderungen diskutiert.

1. Bewertungsgrundlagen

Der grundlegende Auftrag der Schulinspektion hat sich auch im zweiten Zyklus nicht verändert: Nach wie vor obliegt es ihr, alle staatlichen Hamburger Schulen nach einem definierten Verfahren extern zu evaluieren. Dabei erfüllt sie weiterhin die vier Funktionen der Katalyse (Ermöglichung von Entwicklung), der Gewährleistung, der Erkenntnisgenerierung und der Normendurchsetzung (vgl. den Bei-

trag „Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg“ in diesem Band). Was sich jedoch verändert hat, sind die Bewertungsgrundlagen, auf die sich die Inspektion bei ihrem Vorgehen stützt. Damit war die Schulinspektion nach Abschluss des ersten Zyklus vor die Aufgabe gestellt, ihr gesamtes Instrumentarium anzupassen, da veränderte normative Grundlagen operativ anders umgesetzt werden müssen. Die Änderungen betrafen insbesondere den Orientierungsrahmen Schulqualität als Beschreibung dessen, was in Hamburg unter einer „guten Schule“ verstanden werden soll, aber auch die politischen Schwerpunktsetzungen, die die Schulinspektion zur vertieften Betrachtung ausgewählter Themenbereiche anhalten.

1.1 Neuer Orientierungsrahmen Schulqualität

Der erste Orientierungsrahmen Schulqualität ist im Jahr 2005 im Zusammenhang mit der erweiterten Selbstverantwortung von Schulen entstanden und 2006 der Drucksache zur Änderung des Hamburger Schulgesetzes, in deren Rahmen auch die Schulinspektion eingeführt wurde, als Anhang beigelegt worden (Drs. 18/3780). Seitdem hat sich die Hamburger Schullandschaft in vielerlei Hinsicht deutlich gewandelt: Neben strukturellen Entwicklungen im Rahmen der Hamburger Schulreform 2010¹ haben Themen wie Kompetenzorientierung, Ganzttag, Inklusion oder die veränderte Rolle der Schulleitung die Schulen geprägt. Unabhängig davon, dass es Konstanten für gute Schulen und guten Unterricht gibt, stellt sich die Frage, wie solche politisch initiierten Veränderungen nachhaltig in den grundlegenden normativen Regelwerken abgebildet werden. Um den Orientierungsrahmen in Einklang mit den prioritären Entwicklungsaufgaben der Schulen zu bringen und um die Erfahrungen, die im ersten Inspektionszyklus gesammelt wurden, angemessen berücksichtigen zu können, ist deshalb in den Jahren 2010 bis 2012 in einem umfassenden Prozess unter Beteiligung von Behördenvertreterinnen und -vertretern, von Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten, Vertreterinnen und Vertretern des Landesinstitutes, ausgewählten Schulleitungen und der Schulinspektion ein neuer Orientierungsrahmen Schulqualität erarbeitet worden, dem unverändert folgendes Grundverständnis zugrunde liegt:

- Schulqualität hat Kontext-, Input-, Prozess- und Ergebnismerkmale. Der Orientierungsrahmen leitet dazu an,
 - Zusammenhänge zu verstehen und zu gestalten,
 - Entwicklungsschwerpunkte einzuordnen.

1 Im Rahmen dieser Reform wurde u. a. ein Zweisäulenmodell in der Sekundarstufe I und II eingeführt, bestehend aus Stadtteilschule (Abitur nach neun Jahren) und Gymnasium (Abitur nach acht Jahren).

- Der Orientierungsrahmen ist mehrperspektivisch angelegt. Es muss deutlich sein, wer welche Erwartungen an die Qualität der Schule hat.
- Der Orientierungsrahmen setzt bei der Gewährleistungsverantwortung der Schulleitung an und versteht Qualitätsentwicklung als eine Leitungsaufgabe.
- Der Orientierungsrahmen ist ein Verständigungsmittel, das Qualitätsentwicklungen in den Schulen initiiert und anleitet. Schulqualität muss deshalb Schritt für Schritt konkretisiert werden.
- Der Orientierungsrahmen gibt Bezugspunkte für interne und externe Evaluationen, denn Schulqualität muss anhand transparenter Kriterien nachgewiesen werden.

Abbildung 1: Qualitätsdimensionen und -bereiche des zweiten Orientierungsrahmens
Schulqualität

Dimension 1: Führung und Management	Dimension 2: Bildung und Erziehung	Dimension 3: Wirkungen und Ergebnisse
1.1 Führung wahrnehmen	2.1 Lehr- und Lernprozesse gestalten	3.1 Kompetenzen
1.2 Die Entwicklung der Schule und des Lernens steuern	2.2 Zusammenarbeiten	3.2 Bildungslaufbahnen und Schulabschlüsse
1.3 Qualitätsmanagement etablieren	2.3 Zusätzliche Förderung gewährleisten	3.3 Anschlüsse und nachhaltige Wirkungen
1.4 Verantwortung für das Personal wahrnehmen	2.4 Erziehungsprozesse gestalten	3.4 Einverständnis und Akzeptanz
1.5 Die Finanz- und Sachmittel gezielt einsetzen	2.5 Lernentwicklung begleiten und Leistungen beurteilen	3.5 Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
1.6 Kommunikation nach innen und außen gewährleisten	2.6 Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln	
1.7 Regionale Bezüge ermöglichen und die Vernetzung sichern	2.7 Beratungsangebote gestalten	
1.8 Organisatorische Rahmenbedingungen sichern	2.8 Die Schulgemeinschaft beteiligen	
	2.9 Regionale Vernetzung gestalten	

Eine Herausforderung beim Schreiben des neuen Orientierungsrahmens bestand darin, trotz vielfältiger Neuerungen eine Kontinuität zur ersten Fassung herzustellen. Dies ist durch die gewählte Struktur erfolgt: So ist die Unterscheidung in die drei Dimensionen „Führung und Management“, „Bildung und Erziehung“ sowie „Wirkungen und Ergebnisse“ erhalten geblieben. Innerhalb dieser Qualitätsdimensionen werden nun jedoch weitaus mehr Qualitätsbereiche unterschieden, nämlich 22 statt bislang 14. Abbildung 1 gibt die Struktur wieder. Die Differenzierungen im Verhältnis zur ersten Fassung ergeben sich zunächst vor allem in der Leitungsdimension. Hier ist insbesondere die Verantwortung für die Steuerung der schulischen Qualitätsentwicklung stärker konturiert. Insgesamt ist als neues Thema die Bedeutung regionaler Vernetzung in Erscheinung getreten, darüber hinaus wird den Aspekten Erziehung und Zusammenarbeiten mehr Gewicht verliehen. Weniger offensichtlich, weil nicht als eigener Qualitätsbereich ausgewiesen, sind die Themen ganztätige Bildung und Inklusion. Diese sind jedoch als durchgängige Gestaltungsprinzipien an verschiedenen Stellen verortet: Gute Schulen werden als ganztägige, inklusive Schulen konzipiert.

Alle 22 Qualitätsbereiche werden durch zahlreiche Qualitätsmerkmale beschrieben. Insgesamt ist der neue Orientierungsrahmen im Verhältnis zum ersten aufgrund der weiteren Ausdifferenzierung sehr viel umfangreicher geworden. Zudem hat er durch die Unverbundenheit der einzelnen Qualitätsbereiche einen eher aufzählenden Charakter. Um eindeutige Schwerpunktsetzungen zu ermöglichen und um innere Zusammenhänge der einzelnen Qualitätsbereiche zu verdeutlichen, ist er durch einen sogenannten *Leitfaden* ergänzt worden. Der Leitfaden erfüllt drei Funktionen:

- Er soll *fokussieren* und *zusammenfassen*. Dadurch dient er vor allem der Kommunikation mit einer interessierten Öffentlichkeit, die sich rasch über Aspekte guter Schulen informieren will.
- Er *identifiziert* die wesentlichen *Kriterien*, an denen sich Schule messen lassen muss, nämlich Kompetenzerwerb und guter Unterricht. Schule ist nämlich darauf ausgerichtet, dass Schülerinnen und Schüler Wissen erwerben und Kompetenzen aufbauen, und dieses Ziel wird vor allem durch guten Unterricht erreicht. Alle anderen Qualitätsmerkmale müssen sich auf diese beiden Kriterien beziehen.
- Er stellt ein *Beziehungsgefüge* zur Systematisierung der Qualitätsbereiche her. Die unverbundene Aufzählung der einzelnen Qualitätsbereiche wird in einen inneren Zusammenhang gebracht, sodass ihr Einfluss auf die zentralen Kriterien „Kompetenzerwerb“ und „guter Unterricht“ sichtbar wird.

Abbildung 2: Beziehungsgefüge der Qualitätsbereiche des Orientierungsrahmens Schulqualität



Der Leitfaden signalisiert so gegenüber den Schulen, dass manche Qualitätsbereiche auf direktem Wege zum Ziel führen, während andere eher einen indirekten Einfluss auf die Zielerreichung haben. Damit sind Wege der Schulentwicklung zwar in einem gewissen Maße vorgezeichnet, die Schulen werden jedoch in der Gestaltung ihrer Entwicklungsprozesse nicht beschnitten. Um es an einem Beispiel zu konkretisieren: Durch die Stärkung der regionalen Vernetzung im Stadtteil wird vermutlich keine direkte Verbesserung der Unterrichtsqualität erreicht. Gleichwohl kann eine Schule aber hier einen Einstieg in die Qualitätsentwicklung wählen, wenn es ihr – beispielsweise aufgrund einer herausfordernden Schülerklientel – da-

rum geht, strategische Partner für eine Veränderung der schulischen Kulturen und die Gestaltung außerschulischer Lernsettings zu gewinnen.

Die hier skizzierte Schwerpunktsetzung hat erhebliche Implikationen für die Schulinspektion, denn sie muss sich in den Instrumenten niederschlagen, die bei den Inspektionen eingesetzt werden. Dementsprechend bilden der Unterricht und die Unterrichtsentwicklung neben dem Steuerungshandeln die Schwerpunkte der Ausrichtung des zweiten Zyklus. Insbesondere die Unterrichtsentwicklung erlangt im Verhältnis zum ersten Zyklus eine stärkere Bedeutung. Aufgrund der starken Betonung des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler wäre es folgerichtig, auch diesen Bereich verstärkt bei den Schulinspektionen zu berücksichtigen. Hierzu bedarf es jedoch entsprechender Daten, die eine wertende Aussage über die Qualität der Schule mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler zulassen. Diese Daten liegen jedoch gegenwärtig noch nicht vor. Leistungsaspekte können frühestens dann einbezogen werden, wenn bei den Auswertungen der Hamburger Vergleichsarbeiten KERMIT (Kompetenzen Ermitteln) Aussagen zu Kompetenzentwicklungen getroffen werden können.

1.2 Bildungspolitische Schwerpunktsetzungen

Neben dem Auftrag, die Qualität der Einzelschule zu bewerten, leistet die Schulinspektion auch einen Beitrag zum Systemmonitoring, indem sie auf aggregierter Ebene Entwicklungsnotwendigkeiten identifiziert und den Steuerungsinstanzen so Hinweise auf Handlungserfordernisse gibt. Damit richtet sie sich auch und vor allem an die politische und administrative Steuerungsebene, deren Anliegen es ist, Rückmeldungen zum aktuellen Entwicklungsstand des Schulsystems zu erhalten. Da von ihr weitgehende Impulse zur Veränderung und Weiterentwicklung ausgehen, liegt es nahe, das Schulsystem eben mit Blick auf genau solche Schwerpunktsetzungen zu analysieren, von denen sich die politischen und administrativen „Steuerleute“ eine Impulswirkung versprechen. Vor diesem Hintergrund hat es sich die Schulinspektion im zweiten Zyklus zur Aufgabe gemacht, folgende drei Themen der aktuellen schulpolitischen Diskussion aufzugreifen und operativ umzusetzen: 1. Inklusion, 2. ganztägige Bildung, 3. Berufs- und Studienorientierung. Bei der übergreifenden Berichterstattung wird jeweils jahresweise einer dieser Bereiche vertiefend betrachtet und analysiert.

1.3 Empirische Fundierung

Die Schulinspektion ist ein wissenschaftlich fundiertes, auf empirischen Methoden basierendes Verfahren (vgl. dazu auch den Beitrag „Aufbau und Rolle der Schul-

inspektion Hamburg“ in diesem Band). Hierzu gehört, die Vorgaben des Orientierungsrahmens und der politischen und administrativen Steuerungsebene mit den Befunden der empirischen Bildungsforschung abzugleichen. Ob der Fülle der Qualitätsbereiche und -merkmale des Orientierungsrahmens neben der Fokussierung, die durch den Leitfaden entsteht, muss eine Auswahl und Engführung getroffen werden, die der Leitfaden allein nicht leisten kann. Diese Auswahl kann in der Rationale der Schulinspektion sinnvoll nur empirisch begründet werden. Dementsprechend hat die Schulinspektion im zweiten Zyklus – wie auch schon im ersten – Befunde der Schuleffektivitäts- und Schulqualitätsforschung herangezogen, um diejenigen Bereiche zu identifizieren, die einer unbedingten Aufmerksamkeit bedürfen (vgl. Scheerens & Bosker 1997; Teddlie & Stringfield 2003; Scheerens et al. 2007).

Abbildung 3: Schwerpunkte und Qualitätsbereiche im zweiten Zyklus der Hamburger Schulinspektion

Steuerungs- handeln	<ul style="list-style-type: none"> • Führung wahrnehmen • Die Entwicklung der Schule & des Lernens steuern / Qualitätsmanagement etablieren • Verantwortung für das Personal übernehmen • Organisatorische Rahmenbedingungen sichern • Die Schulgemeinschaft beteiligen
Unterrichtsentwicklung: Zusammenarbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeiten
Unterrichtsentwicklung: Feedback	<ul style="list-style-type: none"> • Lernentwicklung begleiten und Leistung beurteilen • Den Unterricht kontinuierlich weiterentwickeln
Unterrichts- qualität	<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehr- und Lernprozesse gestalten • Zusätzliche Förderung gewährleisten • Erziehungsprozesse gestalten
Wirkungen und Ergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> • Bildungslaufbahnen und Schulabschlüsse / Anschlüsse und nachhaltige Wirkungen • Einverständnis und Akzeptanz • Arbeitszufriedenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

Die skizzierten Erwägungen haben dazu geführt, dass die Schulinspektion im zweiten Zyklus die in der Abbildung 3 aufgeführten Qualitätsaspekte betrachtet: 1. Steuerungshandeln, 2. Unterrichtsentwicklung durch Zusammenarbeit, 3. Un-

terrichtsentwicklung durch Feedback, 4. Unterrichtsqualität, 5. Wirkungen und Ergebnisse. Diese werden durch insgesamt 13 Qualitätsbereiche beschrieben (vgl. Abbildung 3). Der Qualitätsbereich „Bildungslaufbahnen und Abschlüsse/Wirkungen und nachhaltige Ergebnisse“ kann – wie oben ausgeführt – erst bei Vorliegen entsprechender Daten bewertet werden. Damit bilden der Unterricht und die Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung den Schwerpunkt der Bewertungen.

Daneben wird jährlich ein bildungspolitischer Schwerpunkt vertiefend betrachtet. Im Schuljahr 2014/15 wird der Bereich Inklusion/Umgang mit Heterogenität aufgenommen. Ziel dabei ist, den Schulen eine Rückmeldung dazu zu geben, wie sie in diesem Bereich „aufgestellt“ sind und welche Handlungserfordernisse aus Sicht der Schulinspektion bestehen.

2. Instrumentierung

Die oben skizzierten Bewertungsgrundlagen galt es, in angemessene Erhebungsinstrumente zu überführen. Ihrem Grundprinzip der Triangulation (vgl. „Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg“ in diesem Band) ist die Schulinspektion dabei treu geblieben. So bemüht sie sich weiterhin, ihre Bewertungen auf mehrere Datenarten aus unterschiedlichen Datenquellen zu stützen. Konkret bedeutet dies, dass weiterhin Dokumente hinzugezogen, mündliche und schriftliche Befragungen aller schulischen Gruppen sowie Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden.

2.1 Dokumentenanalyse

Im Bereich der schulischen Programmatik werden weiterhin ähnliche Dokumente wie im ersten Zyklus betrachtet. Sie dienen jedoch vor allem als Hintergrundwissen und werden nicht mehr schematisch ausgewertet. Weiterhin werden das Leitbild und, sofern aus Sicht der Schulleitung für den aktuellen Schulalltag noch von Relevanz, das Schulprogramm angeschaut, ferner die Dokumente zur Fortbildungsplanung, die Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Schule und Behörde sowie einige schulinterne Curricula. Letztere werden vor allem unter dem Blickwinkel betrachtet, inwiefern verbindliche Maßnahmen zu ihrer Umsetzung getroffen werden und es zwischen Fächern vergleichbare Standards gibt. Neu ist die Betrachtung des Förderkonzepts (bzw. von Dokumenten, die die Förderung dokumentieren) und des Ganztagskonzepts. Zusätzlich werden nun vor Ort Berufswahlpässe und Förderpläne eingesehen, um einen vertiefenden Einblick in die Aspekte Berufs- und Studienorientierung sowie Förderung nehmen zu können.

Ein neues Dokument, das ausschließlich für die Schulinspektion erstellt wird, ist der sogenannte Entwicklungsbericht. In ihm legen die Schulleiterinnen und

Schulleiter da, welche Veränderungen es seit der ersten Inspektion gegeben hat und welche Entwicklungsschritte bzw. Maßnahmen die Schule eingeleitet und umgesetzt hat. Damit erhält die Schulinspektion bereits vor ihrem Schulbesuch einen vertieften Einblick in die Entwicklung der Schule in den vergangenen Jahren aus Sicht der Schulleitung.

2.2 Schriftliche Befragungen

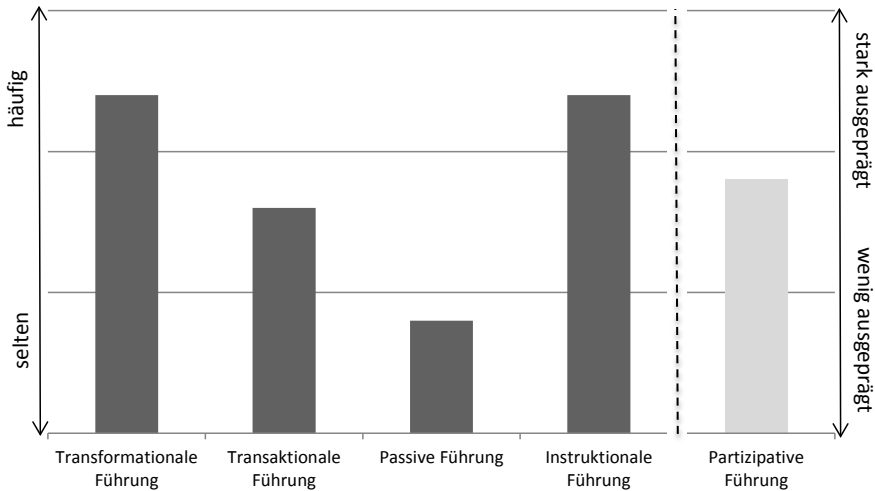
Schülerinnen und Schüler, Pädagoginnen und Pädagogen, Eltern und an den berufsbildenden Schulen die Ausbildungsbetriebe werden weiterhin schriftlich befragt. Neu ist die Einbeziehung aller pädagogisch tätigen Personen (also beispielsweise auch der Erzieherinnen und Erzieher oder der therapeutisch Tätigen). Die Änderungen in diesem Fragebogen beruhen nahezu ausschließlich auf etablierten Instrumenten, die sich in Studien der empirischen Bildungsforschung bewährt haben. Ziel der Überarbeitung und Ergänzung des Fragebogens ist es, empirisch abgesicherte Verfahren einzusetzen, die neben ihrer wissenschaftlichen Güte insbesondere auch einen Vergleich mit existierenden Befunden zulassen, was im ersten Zyklus so nicht möglich gewesen ist. Dementsprechend erfolgt die Rückmeldung nicht mehr auf der Ebene einzelner Items, sondern auf der Ebene von Konstrukten, also durch mehrere Items beschriebene Merkmalsbündel. Trotz einer dadurch methodisch verbesserten Vorgehensweise handelt sich die Schulinspektion mit diesem Vorgehen gleichwohl die Problematik ein, dass Konstrukte – beispielsweise im Bereich des Schulleitungshandelns, s. u. – in der Regel auf einem spezifischen theoretischen Hintergrund basieren, den es in der Rückmeldung mitzuteilen gilt, damit die Ergebnisse nachvollzogen werden können. Gleichzeitig entzieht sich die Schulinspektion dadurch aber ein Stück weit der Anschaulichkeit und intuitiven Plausibilität. Diese (Opportunitäts-), „Kosten“ werden aber in Anbetracht eines methodisch seriösen Vorgehens in Kauf genommen. Die Berichte enthalten deshalb weiterführende Erläuterungen zu den Konstrukten. Selbstverständlich können die Schulen aber auch einen Überblick auf der Ebene der einzelnen Items bekommen, wenn sie dies wünschen.

Inhaltlich legt der Fragebogen einen deutlichen Schwerpunkt auf die Wahrnehmung des Steuerungshandelns in der Schule. Damit folgt die Schulinspektion Befunden, die die herausgehobene Stellung der Schulleitung für die Qualitätsentwicklung der Schule belegen (vgl. Huber 2005; Pietsch 2014a, 2014b; Scheerens 2012). Aspekte guten Führungshandelns sind dabei eine aktive, motivierende Personalführung, die Ausrichtung des Leitungshandelns auf die gezielte Verbesserung von Lehr- und Lernbedingungen und die Verteilung von Führungsverantwortung und -aufgaben im Kollegium. Um ein solches Führungshandeln zu beschreiben, werden fünf Führungsstile unterschieden und mithilfe etablierter Befragungsinstru-

mente erhoben (vgl. Hallinger 2003; Huber 2005). Für eine „gute“ Führung bedarf es einer situativ unterschiedlich ausgeprägten Mischung dieser unterschiedlichen Stile (s. Abbildung 4):

- *Transformationale Führung*: Die Schulleitung vertritt gegenüber ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine langfristig ausgerichtete, sinnstiftende Vision für die gesamte Organisation, die als Ordnungsprinzip für alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gilt. Darüber hinaus bietet sie Mitwirkungsmöglichkeiten; die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden aktiv in die Umsetzung und Erreichung von Visionen einbezogen. Die Schulleitung unterstützt die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechend aktiv darin, an Veränderungen zu partizipieren.
- *Transaktionale Führung*: Die Schulleitung befindet sich mit ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einer vergleichsweise hierarchisch organisierten Austauschbeziehung. Erwartungen und Ziele werden klar formuliert, Prozesse und Zielrealisierungen kontrolliert und durch die Schulleitung belohnt oder, bei Abweichung von Regeln bzw. Nichterreichen, gegebenenfalls sanktioniert.
- *Passive Führung*: Die Schulleitung verhält sich passiv und greift in der Regel nicht oder zu spät in das Geschehen ein; sie verzichtet auf ihren Führungsanspruch und kommt ihrer Verantwortung als Schulleitung nicht nach.
- *Instruktionale Führung*: Die Schulleitung kontrolliert und koordiniert Aspekte des Schul- und Unterrichtsgeschehens, die den Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler betreffen, und nimmt entsprechend direkten Einfluss auf den Unterricht und das Curriculum.
- *Partizipative Führung*: Die Schulleitung führt die Schule kooperativ und/oder in geteilter Verantwortung und richtet dafür Strukturen ein, die eine breite Aufteilung der Führungsaufgaben und der Führungsverantwortung innerhalb der Schule garantieren.

Abbildung 4: Profil einer idealtypischen Führung von Schule



Der Elternfragebogen und der Fragebogen für die Schülerinnen und Schüler wurden gegenüber den früheren Fassungen deutlich gekürzt. Damit hat die Schulinspektion auf wiederholte Kritik der Schulen und der Eltern im ersten Zyklus reagiert, dass die Instrumente die Befragten angesichts ihrer Länge und Komplexität überforderten.

2.3 Mündliche Befragungen

Alle schulischen Gruppen werden weiterhin zu den einzelnen Qualitätsbereichen und -merkmalen mündlich befragt. Dabei wird der Befragung der Schulleitung und der Pädagoginnen und Pädagogen zeitlich ein größeres Gewicht als im ersten Zyklus eingeräumt. Anders als im ersten Zyklus wird nun der Tatsache Rechnung getragen, dass insbesondere in größeren Schulen Leitung vielfach im Team wahrgenommen wird, weshalb jetzt die gesamte erweiterte Schulleitung von Anfang an am Interview teilnimmt. Thematisch wird vor allem die Steuerungsdimension behandelt, wobei Fragen der Verantwortungsdelegation, Aufgabenwahrnehmung, Qualitätssorge, Schulentwicklung, Personalführung und Unterrichtsentwicklung im Zentrum stehen. Entsprechend werden in den übrigen Interviews die für die jeweilige Befragtengruppe dominanten Themen bearbeitet.

2.4 Unterrichtsbeobachtungen

Die Schulinspektion hält auch im zweiten Zyklus daran fest, in Abhängigkeit von der Schulgröße zwischen 40 und 100 Unterrichtssequenzen pro Schulbesuch zu beobachten (vgl. „Aufbau und Rolle der Schulinspektion Hamburg“ in diesem Band). Dabei ist auch der Unterrichtsbeobachtungsbogen gleich geblieben, da er sich bewährt hat und wissenschaftlich umfänglich fundiert wurde (vgl. Pietsch 2008, 2010). Verändert hat sich jedoch die Rückmeldung. Anders als noch im ersten Zyklus wird von einer Rückmeldung hierarchisch aufeinander aufbauender Stufen der Unterrichtsqualität abgesehen. Stattdessen werden die 30 Items 4 Bereichen zugeordnet, die gleichwertig nebeneinander gestellt werden:

1. Lernklima und Pädagogische Strukturen,
2. Klassenführung und Methodenvariation,
3. Schülermotivation, aktives Lernen und Wissenstransfer,
4. Differenzierung, wirkungs- und kompetenzorientierte Förderung.

Damit erhofft sich die Inspektion einen Akzeptanzgewinn, da die Schulen im ersten Zyklus häufig Kritik an der hierarchischen Darstellung geäußert haben.

2.5 Zum Verfahren an den berufsbildenden Schulen und an den Sonderschulen

Die berufsbildenden Schulen werden prinzipiell nach demselben Verfahren und mithilfe derselben Instrumente inspiziert wie die allgemeinbildenden Schulen. Der Orientierungsrahmen Schulqualität gilt für sie gleichermaßen. Allerdings gibt es einige Spezifika insbesondere in Bezug auf das Qualitätsmanagement, die auch die Schulinspektion angemessen berücksichtigen muss: Das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) hat 2007 ein Rahmenkonzept zum Qualitätsmanagement erlassen, das die Schulen zur Einführung eines umfassenden Qualitätsmanagementsystems verpflichtet, zu dem u. a. ein Qualitätshandbuch, die Vorkehr für umfängliche Feedbackmaßnahmen oder die Einrichtung einer Steuergruppe gehören. Die Schulinspektion achtet deshalb in verstärktem Maße auf den Entwicklungsstand in diesem Bereich, indem sie beispielsweise das Qualitätshandbuch in die Dokumentenanalyse einbezieht. Darüber hinaus berücksichtigt sie die betriebliche Sicht, unter anderem im Bereich Feedback, in der Lernbegleitung oder bezüglich der Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. Im Sinne eines Feldversuchs erprobt die Inspektion in den berufsbildenden Schulen zusätzlich die Evaluation eines von der Schule selbst definierten schulspezifischen Entwicklungsprojekts. Das Thema Change Management wird

anhand dieses Schwerpunkts behandelt. Ziel ist eine stärker auf die Bedürfnisse bzw. Interessen der Schule ausgerichtete Vorgehensweise und eine Stärkung des dialogischen Charakters der Inspektion.

Auch organisatorisch gibt es bei den berufsbildenden Schulen eine Besonderheit: Aufgrund des neuen Schulentwicklungsplans sollen Schulen, die zusammengelegt werden, frühestens ein Jahr nach der Fusion inspiziert werden, es sei denn, sie äußern explizit einen anderen Wunsch. Ferner werden alle Schulen bereits ein Jahr vor der Inspektion über den Inspektionstermin informiert, um ihnen die Möglichkeit zu geben, sich hierauf vorzubereiten. Sofern sich dieses Vorgehen bewährt, soll es auf die allgemeinbildenden Schulen übertragen werden.

Bei den Sonderschulen ist gegenüber den allgemeinen Schulen beispielsweise der Aspekt Beratung als Qualitätsbereich zusätzlich aufgenommen worden, weil ihm in dieser Schulform eine besondere Bedeutung zukommt. Das Verfahren für die Inspektion der Regionalen Bildungs- und Beratungszentren, an denen ehemalige Einrichtungen der pädagogischen und psychologischen Beratung (Rebus) mit den Förder- und Sprachheilschulen an 13 Standorten zusammengelegt worden sind, befindet sich noch in der Entwicklung.

3. Berichtslegung

Mit dem zweiten Zyklus ist eine entscheidende Veränderung in der Berichtslegung der Schulinspektion eingeführt worden: Aufgrund hohen öffentlichen und politischen Interesses werden die Berichte nun einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt und im Internet publiziert. Die Schulinspektion war damit vor die Herausforderung gestellt, aussagekräftige Berichte zu verfassen, die den Schulen sowohl eine in Bezug auf die Schulentwicklung hilfreiche Rückmeldung geben als auch die schutzwürdigen Interessen der Beteiligten wahren. Den Berichten vorangestellt ist nun eine drei- bis vierseitige Zusammenfassung, in der die oben aufgeführten Bewertungsschwerpunkte möglichst allgemeinverständlich beschrieben werden. Ziel ist es, damit den Schulentwicklungsstand der Schule zusammenhängend zu beschreiben und somit gleichsam den roten Faden vorzugeben, anhand dessen innere Zusammenhänge der Schulentwicklung erkennbar werden. Um Stärken und Schwächen eindeutig identifizieren zu können, werden die Bewertungen der einzelnen Qualitätsbereiche pro Qualitätsschwerpunkt mit Zusatztexten ergänzt. Auf eine tabellarische bzw. grafische Darstellung wird in diesem öffentlichen Teil verzichtet, um einfaches Auszählen der Berichte mit dem Ziel eines Rankings zu erschweren. Dieser zusammenfassende Teil des Berichts wird acht Wochen nach der Rückmeldung an die Schulen im Internet unter der Adresse: <http://www.hamburg.de/inspektionsberichte/> veröffentlicht. Die Schulen haben die Möglichkeit, eine schriftliche Stellungnahme zum Bericht abzugeben

und diese an derselben Stelle zu veröffentlichen. Bislang wurde diese Möglichkeit allerdings kaum genutzt.

Die Schule erhält darüber hinaus einen sehr viel umfänglicheren Bericht, der zunächst einige Hinweise zum Bewertungshintergrund und zum Umgang mit den Daten gibt. Im Anschluss an die veröffentlichte schriftliche Zusammenfassung wird das Qualitätsprofil der Schule grafisch dargestellt. Danach wird für die einzelnen Qualitätsbereiche tabellarisch dargestellt, wie die Inspektion die dem Bereich jeweils zugehörigen Qualitätsaspekte eingeschätzt hat. Dabei wird jeder Aspekt auf einer vierstufigen Bewertungsskala von „–“ bis „++“ eingeordnet. Anschließend werden die Grundlagen des Berichts dargelegt, wozu eine Erläuterung des Inspektionsablaufs und der eingesetzten Instrumente gehört. Hier erhalten die Schulen auch umfassende Darstellungen der Einschätzungen des Kollegiums zum Führungshandeln (s. o.) nebst einer grafischen Aufbereitung der Ergebnisse zu den fünf Führungsstilen sowie eine detaillierte Aufbereitung der Unterrichtsbeobachtungen. Auch die Ergebnisse der Eltern- und Schülerfragebögen werden hier berichtet. Abschließend wird das detaillierte Bewertungsraster aufgeführt, das den einzelnen Bewertungen zugrunde liegt. Sämtliche Daten erhalten die Schulen auch auf einer Daten-CD.

4. Selbstverständnis

Aufgrund der Erfahrungen aus dem ersten Zyklus hat die Schulinspektion ihren Status, ihre Rolle und ihr Selbstverständnis umfassend reflektiert und weiterentwickelt. Deshalb tritt sie den Schulen im zweiten Zyklus mit einem veränderten Selbstanspruch entgegen, der sowohl nach innen als auch nach außen der Kommunikation und des Diskurses bedarf. Zu beachten ist, dass der Ausgang für diesen Prozess bereits im ersten Zyklus liegt: Es handelt sich um eine kontinuierliche Veränderung, die anlässlich des zweiten Zyklus explizit kommuniziert wurde. Die entscheidende Veränderung lässt sich mit der Wendung *„Vom Objektivitätsanspruch zum Deutungsangebot“* fassen. Dabei wird von der epistemologischen Grundüberzeugung ausgegangen, dass auch bei einem kriteriengeleiteten, zwischen verschiedenen Beobachtern konsensual ausgehandelten Beurteilungsverfahren keine absoluten Wahrheiten entstehen können, sondern bestenfalls eine spezifische Sicht auf die jeweilige Schule, die diese wiederum rezipieren und in Passung zu ihren eigenen Sichtweisen bringen muss. Dazu gehört unweigerlich der Abgleich, an welchen Stellen und in welchem Umfang die Schule die Einschätzungen der Schulinspektion teilt oder auch explizit nicht teilt. In diesem Sinne macht die Schulinspektion ein Angebot, wie Schulen und ihre Qualitäten auf der Grundlage nachvollziehbarer, transparenter Kriterien und entsprechender wissenschaftlich fundierter Datenerhebungen im Rahmen eines intersubjektiv geteilten Bewertungsverfahrens gedeutet

werden können – keinesfalls jedoch, wie sie „objektiv“ oder „tatsächlich“ sind. Empirisch bietet sich ein solcher Zugang allein deshalb an, weil auch innerhalb der Schule unterschiedliche Sichtweisen, wenn nicht gar unterschiedliche Wirklichkeiten bestehen, und es auch von daher unmöglich ist, der einen oder anderen Wahrnehmung einen ontologisch höheren Stellenwert zuzuschreiben. Vielmehr scheint es fruchtbar, diese unterschiedlichen Wahrnehmungen möglichst wertfrei nebeneinander zu stellen und nach Überschneidungen oder auch möglichen Ursachen für Abweichungen zu suchen.

Ein solcher Zugang lebt allerdings von Voraussetzungen sowohl auf Seiten der Schulen als auch der Schulinspektion selbst, die nicht ohne Weiteres gewährleistet sind. So setzt die Vorstellung eines Deutungsangebots implizit auf ein gleichberechtigtes, also nichthierarchisches Verhältnis, das seitens der Schulen nicht immer erlebt wird; vielmehr bestehen sie – auch unter Verweis auf die Veröffentlichung der Berichte – häufig darauf, dass zumindest für die Dauer des Inspektionsprozesses eine hierarchische Beziehung etabliert werde, in der die eine der anderen Instanz übergeordnet sei und an deren Ende ein richtiges oder falsches Urteil stehe. Tatsächlich laufen die Inspektionsberichte durch die Veröffentlichung Gefahr, von Außenstehenden als ein objektives Urteil wahrgenommen zu werden. Diesen Widerspruch zwischen behauptetem Deutungsangebot auf der einen Seite und wahrgenommener Hierarchie auf der anderen Seite aufzuheben, bedarf der Überzeugung und insbesondere eines als glaubhaft erfahrbaren Handelns der Inspektorinnen und Inspektoren. Diese wiederum werden durch die Vorstellung, keine richtigen oder falschen, sondern bestenfalls besser oder schlechter begründbare Urteile abzugeben, die unweigerlich auf eine innerschulische Verarbeitung angewiesen sind und dort dann eben auch zurückgewiesen werden können, verstärkt dazu gebracht, eigenes Handeln zur Disposition zu stellen und damit hinterfragbar zu werden. Vereinfacht gesagt: Während man sich als Inspektorin oder Inspektor im ersten Zyklus auf die Eindeutigkeit und Unfehlbarkeit der empirischen Instrumente zurückziehen konnte, stehen jetzt, im zweiten Zyklus, Diskurs, Überzeugungsarbeit und gegebenenfalls Revidierbarkeit der Urteilsbildung im Vordergrund. Dies setzt ein anderes professionelles Selbstverständnis voraus und bedarf einer veränderten Selbstreflexion der Betroffenen.

Eng mit diesem Wandel verbunden ist ein Bewusstsein für die Notwendigkeit, die Schulinspektion als ein Evaluationsinstrument unter vielen zu begreifen, das eine spezifische, aber eben nicht erschöpfende Sicht auf die Schule bieten kann. So stehen den Schulen potenziell Daten aus zahlreichen Verfahren zur Verfügung: Vergleichsarbeiten (in Hamburg KERMIT), Sprachfördermonitoring, Ergebnisse aus zentralen Abschlussprüfungen, Befunde zu ihrer speziellen Schülerklientel (Sozialindex und „Schule im Überblick“), aber auch diverse interne Evaluationsbefunde. Die Herausforderung liegt nun darin, diese Vielzahl von Daten in einen Zyklus des Qualitätsmanagements zu integrieren, das spezifische Potenzial der einzelnen

Befunde auszuschöpfen, etwaige Widersprüche zu verstehen und einzuordnen und darauf aufbauend die angemessenen Schlussfolgerungen für die weitere Entwicklung der Schule und des Unterrichts zu ziehen. Mit diesem Anspruch sind viele Schulen nach wie vor überfordert, zumal oftmals vermeintlich dringendere Aufgaben anstehen und der vollen Aufmerksamkeit bedürfen. Die Schulen bei ihrer Entwicklung und der Entwicklung ihres Unterrichts durch angemessene Datenaufbereitungen und weiterführende Strategien zu unterstützen, wird künftige Aufgabe sowohl der Schulinspektion als auch der weiteren datenrückmeldenden Stellen der Behörde für Schule und Berufsbildung, nicht zuletzt aber auch der Schulaufsicht und des Beratungs- und Unterstützungssystems sein. Auch deshalb setzt die Schulinspektion ihre im ersten Zyklus begonnene intensive Zusammenarbeit mit diesen Schnittstellenpartnern fort.

Bei den Bemühungen, ihre Ergebnisse für die weitere Schulentwicklung fruchtbar zu machen, darf die Schulinspektion allerdings eines nicht übersehen: Ob die Schulen mit ihren Daten arbeiten und sie nutzen, hängt letztlich nur bedingt von der Datenqualität und ihrer wissenschaftlichen Fundierung ab. Vielmehr bestimmen Offenheit, Bereitschaft und Erfahrung auf Seiten der Schulen, inwieweit sie für empirische Ergebnisse überhaupt zugänglich sind und sie für eine wertvolle Quelle für die Schul- und Unterrichtsentwicklung halten. Damit rückt der Fokus auf einen weiteren Aspekt des Inspektionsprozesses, dem im Vergleich zum ersten Zyklus nun noch mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die Qualität der Vermittlung der Inspektionsergebnisse dürfte entscheidende Weichen dafür stellen, ob und inwieweit sich Schulen über den Zeitpunkt der Rückmeldung hinaus mit den Berichten befassen. Entsprechend den oben zitierten Befunden kommt deshalb im zweiten Zyklus dem Rückmeldegespräch mit der Schulleitung eine herausgehobene Stellung zu. Dieses soll so gestaltet werden, dass nach Möglichkeit ein Dialog zwischen Schulleitung und rückmeldender Teamleitung entsteht. Der Prozess des Abgleichs von unterschiedlichen Sichtweisen, des Aufzeigens von Widersprüchen oder auch des Zurückweisens von bestimmten Einschätzungen soll so bereits in der Rückmeldesituation initiiert werden. Damit dies gelingen kann, kommt es vor allem auf das kommunikative Geschick und die Fähigkeit zur Herstellung einer gleichberechtigten und offenen Gesprächsatmosphäre an. Dies wiederum setzt einen entsprechend konstruktiven Verlauf der gesamten Inspektion voraus, in dem die jeweilige Schulleitung durch ein entsprechendes Agieren der zuständigen Inspektorin bzw. des zuständigen Inspektors davon überzeugt worden ist, dass es nicht primär um Beurteilung geht, schon gar nicht um Verurteilung, sondern um die Initiierung eines nutzbringenden Beitrags zur Schulentwicklung. Spätestens hier wird deutlich: Inspektion ist vor allem ein kommunikativer Prozess, der anspruchsvolle Qualifikationen auf beiden Seiten voraussetzt. Oder noch simpler gesagt: Inspektionsstätigkeit ist Beziehungsarbeit.

Literatur

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change. Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329–351.
- Huber, S. (2005). Führungskonzeptionen und Führungsmodelle im Überblick. In A. Bartz, M. Dammann, S.G. Huber, T. Klieme, C. Kloft, M. Schreiner (Hrsg.), *PraxisWissen Schulleitung* (Loseblattsammlung, o.S.). München: Wolters Kluwer. Verfügbar unter http://bildungsforschung.net/pdf_gesichert/Huber-2005-FuehrungskonzeptionenUndFuehrungsmodelleImUeberblick.pdf [21.10.2014]
- Pietsch, M. (2008). Beurteilereffekte bei der Messung von Unterrichtsqualität: Das Multifacetten-Rasch-Modell und die Generalisierbarkeitstheorie als Methoden der Qualitätssicherung in der externen Evaluation von Schulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (3), 430–452.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (1), 121–148.
- Pietsch, M. (2014a). Was wissen wir über wirksame Schulleitungen? Eine Zusammenschau und praxisorientierte Einordnung von Best-Evidence-Forschungsbefunden der letzten zehn Jahre. *Journal für Schulentwicklung*, 18 (2), 15–23.
- Pietsch, M. (2014b). Wirksame Schulleitungen: Annahmen, Befunde und der Blick der Schulinspektion. *Hamburg macht Schule*, 26 (1), 6–11.
- Scheerens, J. (2012). *School Leadership Effects Revisited. Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Dordrecht: Springer. Verfügbar unter http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/scheerens-schoolleadershipeffectsrevisited-march2012_3.pdf [21.10.2014]
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Luyten, H., Steen, R. & de Luyten-Thouars, Y. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management. Verfügbar unter <http://www.utwente.nl/gw/owk/employees/Emeriti/scheerens/rev-meta-analysis2007.PDF> [21.10.2014]
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: RoutledgeFarmer.